

УДК 37.0

КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ

А.М. Патрусова, канд.техн.наук,
БрГУ, Братск

Проведена систематизация факторов, определяющих качество образования; определены субъекты оценки качества профессионального образования и их требования к результатам образования, обозначены проблемы оценивания качества профессионального образования

Ключевые слова: качество образования, факторы качества образования, управление качеством образования.

Интересы многих ученых сосредоточены над проблемой управления качеством образования, что вызывает необходимость изучения исследуемой категории с позиций управления. Проведение такого анализа вызывает необходимость определения факторов, направленных на формирование качества образования.

Качество образования как объект управления можно рассматривать как процесс, который характеризуется совокупностью характеристик определенных свойств или показателей. Граница между двумя группами воздействий или факторов (*управляющих* и *возмущающих*) недостаточно четкая. Допустим, что при первом рассмотрении *управляющими* воздействиями, обеспечивающими необходимый или достаточный уровень *качества образования*, являются: степень подготовки абитуриентов, уровень профессорско-преподавательского состава, материально-техническое обеспечение образовательного процесса и др. В то же самое время, недостаточное выполнение требований, предъявляемых к перечисленным факторам, препятствует обеспечению достаточного уровня *качества образования* и превращает их в *возмущающие* воздействия по отношению к *качеству образования*. Необходимо отметить, что изменить эти факторы можно не всегда, а если и возможно, то для подобных изменений потребуется время, в отдельных случаях – несколько лет. Кроме того, и факторы внешней среды (политические, экономи-

ческие, социальные и др.) оказывают непосредственное влияние на *качество образования*. Эти факторы также являются *возмущающими* воздействиями по отношению к *качеству образования* как объекту управления. Следовательно, всевозможные воздействия оказывают прямое или косвенное влияние на исследуемый объект управления.

Рассмотрим, как формируется *качество образования* под влиянием всевозможных воздействий или факторов. Для управления качеством образования важно определить, какие факторы между собой взаимосвязаны и какова их степень воздействия.

Разнообразие подходов к выявлению факторов качества образования объясняется сложностью и многоаспектностью изучаемой категории. В коллективной монографии под редакцией Р.А. Костина и Л.И. Геращенко указан ряд факторов, обуславливающих социальную эффективность качества образования:

- «содержание, включающее лучшие достижения духовной культуры и опыта в той или иной сфере деятельности;
- высокая компетентность педагогических работников и администрации;
- новейшие образовательные технологии и соответствующая им материально-техническая оснащенность;
- гуманистическая направленность;
- полнота удовлетворения потребностей населения в знаниях, понимании, умениях» [3, с. 34].

Изложенный аспект недостаточно конкретизирован по отношению к отдельно образовательному учреждению и приемлем для изучения качества образования на более высоком уровне объекта: в регионе, округе, стране. Представленные факторы требуют дополнительной детализации для понимания и уточнения их сущности.

Здесь же авторы раскрывают основные факторы, определяющие качество образования и основные задачи в области качества для любого вуза:

– «качество содержания образования, т. е. качество стандартов и образовательных программ (чему мы учим?);

– качество абитуриентов и студентов (кого мы учим?);

– положительная мотивация обучающихся студентов (хотят ли они хорошо учиться?);

– качество методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса (как обеспечено обучение?);

– качество профессорско-преподавательского состава и вспомогательного персонала (кто учит?);

– положительная мотивация персонала (хотят ли они хорошо учить?);

– качество технологий обучения (как учат?);

– качество технологий тестирования и проверки знаний, умений и навыков студентов (как проверяются полученные знания и навыки?);

– качество общего менеджмента вуза (как управляют вузом?)» [3, с. 35].

Такая трактовка факторов качества образования раскрывает возможности для проведения всестороннего анализа образовательного процесса в отдельно взятом вузе и выявления сильных и слабых факторов качества образования. Проблема анализа данных факторов с точки зрения управления заключается в том, что нужно их рассматривать в зависимости от уровня детализации объекта образования.

И.В. Савин отмечает, что факторы и индикаторы, характеризующие качество

высшего образования, можно сгруппировать в блоки.

«Первый блок характеризует стадию довузовской подготовки и включает следующие индикаторы: недостаточность школьной подготовки, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение работать с рекомендованной литературой.

Второй блок характеризует учебно-методический аспект образовательного процесса и включает: недостатки расписания, сложность освоения вузовской программы, недостаточное количество литературы по специальности в студенческой библиотеке, отсутствие контроля со стороны преподавателей за успеваемостью в течение семестра, незнание учебных планов и учебных программ.

Третий блок характеризует личностные качества студента и включает следующие индикаторы качества высшего образования: совмещение учебы и работы, недооценка своих способностей, неумение распределять свое время.

Четвертый блок характеризует взаимодействие внутри студенческой группы и включает следующие индикаторы: конфликты между студентами в группе, отсутствие общих интересов с товарищами в группе.

Пятый блок характеризует социально-бытовые условия и включает: неудовлетворительные бытовые условия для самостоятельной подготовки, женитьба (замужество), рождение ребенка» [5, с. 249].

Выделение факторов в указанные блоки не может обеспечить всесторонний взгляд на качество образования как на проблемную категорию, требующую анализа, поскольку автор представляет такие факторы, которые объясняют недостаточный уровень качества образования. Кроме того, ряд факторов здесь не учтен: стандарты, профессиональные образовательные программы, материальное обеспечение образовательного процесса, техническая оснащенность аудиторий и многое другое. Следовательно, такой подход не позволяет в полной мере рассмотреть качество образования как объ-

ект управления.

В.А. Качалов предложил рассматривать факторы качества образования в виде классификации из трех направлений:

1. «Качество субъекта получения образования (абитуриента, студента, слушателя, аспиранта).

2. Качество объекта предоставления образовательных услуг (образовательные учреждения).

2.1. Качество управления (назначение, цели, принципы, методы, структура, организация планирования).

2.2. Качество проекта предоставляемых образовательных услуг (структура и содержание программ обучения).

2.3. Качество ресурсного обеспечения процесса предоставления образовательных услуг:

– материально-технического (учебные аудитории и лаборатории, оборудование, расходные материалы);

– методического (учебная литература, пособия, сборники задач, тренажеры);

– кадрового (профессорско-преподавательский и вспомогательный персонал);

– финансового и т. д.

3. Качество процесса предоставления образовательных услуг.

3.1. Качество организации и реализации применяемых технологий предоставления образовательных услуг (структура взаимодействия субъектов, форма и содержание образовательных процессов, мотивационные факторы).

3.2. Качество контроля за процессом предоставления образовательных услуг.

3.3. Качество контроля результатов предоставления образовательных услуг» [2, с. 85].

Представленный подход к выявлению и систематизации факторов качества образования приемлем, если рассматривать как объект управления процесс предоставления образовательных услуг, поскольку взаимодействие субъекта получения образования и образовательного учреждения под влиянием указанных факторов раскрывает последовательность

организации образовательного процесса в вузе. Стоит подчеркнуть, что ряд факторов оказались взаимозависимыми: например, качество управления (2.1) и качество контроля за процессом предоставления образовательных услуг (3.2), что затрудняет определение первичных факторов.

Обзорный анализ подходов к исследованию факторов, оказывающих воздействие на качество образования, позволяет рассмотреть их в виде комплекса из трех групп: *факторы качества образовательной системы, факторы качества процесса образования и факторы качества результатов обучения* (рис. 1).

Факторы первой группы являются первичными, базовыми или основополагающими для реализации процесса образования. Значимость этих факторов велика, поскольку они составляют «фундамент» качества образования.

Факторы следующей группы оказывают значительное влияние на качество образования и являются вторичными по отношению к факторам первой группы.

Факторы третьей группы полностью обусловлены последовательным влиянием факторов качества образовательной системы, а затем воздействием факторов качества процесса образования. Третья группа факторов оказывает своеобразное влияние на качество образования, обеспечивая конкурентоспособность отдельного студента, образовательной программы, образовательного учреждения высшего профессионального образования.

Нужно заметить, что сила взаимодействия и воздействия тех или иных факторов определяется сложившимися условиями. Таким образом, мы можем воздействовать на качество образования посредством факторов, как на систему, процесс и результат, с целью достижения требуемого уровня качества образования.

В данном случае проведение оценки качества образования требует ответа на вопрос: «Чей голос является решающим при оценке качества образования?».



Рис. 1. Факторы, определяющие качество образования.

В монографии под редакцией М.М. Поташника отмечается, что многие органы управления образованием без специальных проверок по научно обоснованным критериям знают, какое образовательное учреждение как работает и какие результаты дает [7, с. 193]. С другой стороны, существующая система государственной аккредитации в России накладывает своеобразный отпечаток на процесс оценки качества образования в отдельно взятом вузе, о чем говорят:

- отсутствие регулярности оценки качества образования;
- несогласованность критериев оценки с другими заинтересованными сторонами (работодателями), в результате чего возникает субъективизм оценки качества образования;
- стандартизация содержания образования на федеральном уровне затрудняет возможность вмешательства общества в процесс оценки.

В монографии Ю.Б. Рубина сказано, что, если оценка качества образования имеет конструктивную функцию, то она ориентирована на то, чтобы улучшить практику ведения дел, усовершенствовать ее структуру и процедуру, а также изме-

нить плохо работающие и организованные дела, структуры, процедуры. В таком случае реализуется экспертная оценка качества образования, а «оценщики» качества образования играют роль участников процесса или ответственных за процесс контроля (завершающего, четвертого этапа управления качеством образования) [4, с. 26]. Как правило, такая оценка проводится со стороны органов управления образованием или организаций, занимающихся независимой общественно-профессиональной аккредитацией.

А.В. Бурков отмечает, что применительно к высшему образованию *качественным* можно считать лишь то образование, которое востребовано на рынке труда. Именно оно удовлетворяет потребность работодателя в высококвалифицированном специалисте, ибо соответствует требованиям современного производства [1, с. 11]. При возникновении диалога «специалист – работодатель» происходит также своеобразная оценка качества образования, полученного в вузе. Следует отметить, что именно эта оценка является решающей для выпускника и призывом к действию для работодателя: принимать на работу такого специалиста или нет.

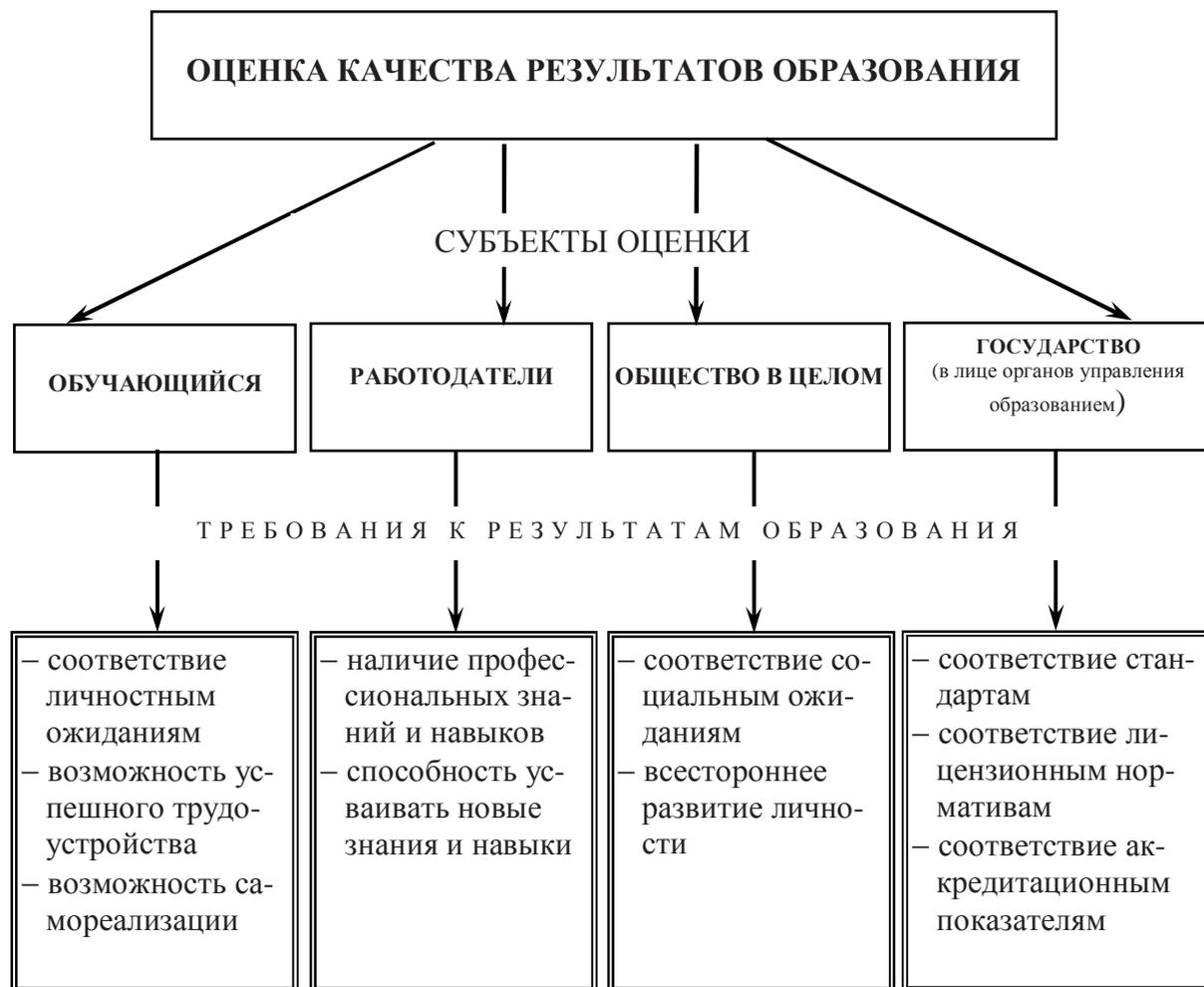


Рис. 2. Систематизация субъектов оценки качества образования и требований к результатам образования.

Основания для подобных решений не согласованы с остальными «оценщиками» качества образования.

В.Л. Тамбовцев считает, что «последствия от потребления образовательных услуг оказываются благом не только для непосредственного потребителя (повышая уровень и качество его человеческого капитала), но и для экономики и общества в целом» [6, с. 7]. По мнению этого автора, общество принимает завершающее, и основное, участие в оценке качества образования, и с этим сложно не согласиться. При активном вовлечении представителей общественности в процесс оценки возникает непонимание существующих требований к вузам, поскольку общество заинтересовано в подготовке высококвалифицированной, профессиональной личности,

способной решать, в первую очередь, социально-экономические задачи.

Спектр потребителей и заинтересованных лиц, принимающих участие в оценке качества образования, очень широк и разнообразен. С учетом изложенного предлагается систематизировать субъекты оценки качества образования и требования к результатам образования в виде схемы (рис. 2).

Представленная систематизация позволяет выявить требования к качеству образования в зависимости от субъекта оценки, но с учетом того, что указанные субъекты одновременно участвуют в процессе оценки качества образования, возникает ряд проблем:

1. *Автономность участия.* Разные цели субъектов обеспечивают полную незави-

симось каждого из них в процессе оценки качества результатов образования.

2. *Отсутствие баланса интересов.* Требования к результатам образования представляют собой набор независимых параметров, не всегда согласованных между субъектами оценки. Это обусловлено тем, что обучающийся по окончании вуза преследует основную цель – успешное трудоустройство, причем он не задумывается, чего от него ждет общество. Работодателей, как правило, волнует вопрос овладения обучающимися конкретными профессиональными навыками, а органы управления образованием осуществляют проверку теоретических знаний и навыков по всему спектру дисциплин.

3. *Двойные стандарты.* Мы прекрасно понимаем, какие требования к качеству результатов образования предъявляет студент, догадываемся, чего ждут работодатель и общество, и ожидаем ужесточения требований со стороны государства в связи с реализацией ФГОС. Ориентация на все субъекты оценки подводит вуз к необходимости выработки и реализации «двойных стандартов».

4. *Чрезмерное государственное регулирование.* Предъявление единых требований к вузам вызывает определенные затруднения при попытке им соответствовать. География нашей страны затрудняет оперативное решение вопросов предоставления и получения информации, прохождения обучения и др.

5. *Инерционность выполнения требований.* При стремлении вуза отреагировать на требования субъектов оценки возникает проблема «торможения» при изменении отдельных факторов. Например, для выполнения требования работодателя – наличие навыков работы в прикладном программном обеспечении – потребуется время на приобретение лицензионного продукта, обучение специалиста. Или – после предъявления к вузам требования со стороны органов управления образованием по наличию публикаций в рецензируемых научных изданиях необходимо также время на подготовку и опубликование работ в таких изданиях.

6. *Недостаточный учет рыночных факторов.* Обеспечение востребованными специалистами рынка труда – специфическая проблема для системы российского образования. Сложность построения прогноза трудоустройства будущих специалистов не позволяет адаптировать перечень направлений подготовки к требованиям рынка труда в соответствии с лицензией и свидетельством об аккредитации вуза в отдельно взятом регионе.

7. *Недостаточное информирование.* В современных экономических условиях обучающийся, а зачастую, и работодатель, о востребованности полученного образования узнают только по истечении определенного времени. Это объясняется тем, что студент и работодатель не располагают полной информацией о качестве будущего образования.

8. *Искусственный «рынок труда».* Слово «рынок» подразумевает, что покупатель и продавец вступают в контакт с целью покупки или продажи товара. Предполагается, что вуз в лице государства может предложить работодателям на «рынке труда» подготовленных выпускников. Однако современные работодатели не торопятся «покупать» специалистов и не вкладывают средства в их подготовку.

9. *Эффект и эффективность.* Оценка качества результатов образования возможна по параметрам: эффект, эффективность. На первый взгляд, кажется, что эти показатели находятся в прямой зависимости и, конечно же, чем выше эти показатели, тем лучше. Противоречие состоит в том, что обучающегося, работодателя, государство в конечном итоге интересует *эффект* процесса образования, а производителя – *эффективность*. Желание добиться получения максимального эффекта со стороны потребителей рождает завышение требований к производителю качества образования, увеличение затрат и себестоимости процесса, а следовательно, может вызвать снижение эффективности.

Очевидно, что осмысление перечисленных проблем может раскрыть новые перспективные направления развития

профессионального образования и, вместе с тем, стать основой для разработки современных механизмов и инструментов управления качеством образования.

Литература

1. Бурков А.В. Теоретические основы экономико-статистического моделирования качества ВПО с использованием критерия занятости выпускников вузов: моногр. Йошкар-Ола: Маар. гос. ун-т, 2009. 146 с.

2. Качалов В.А. Проблемы управления качеством в вузах. Заметки менеджера по качеству. Ч. 7. Вузы России и современные методы менеджмента качества, простое признание или активное внедрение // Стандарты и качество. 2000, № 12. С.82-87.

3. Качество подготовки специалистов для сферы сервиса: социологический анализ: моногр. /под общ. ред. Р.А. Костина, Л.И. Геращенко. СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2010. 143 с.

4. Рубин Ю.Б. Современное образова-

ние: качество, стандарты, инструменты: моногр. 2-е изд. М.: Маркет ДС, 2009. 336 с. (Академическая сер.)

5. Савин И.В. Социально-экономические проблемы развития России и процессы глобализации: потенциал возможного // Сб. науч. тр. СПб.: Ин-т бизнеса и права, 2007. С. 249-254.

6. Тамбовцев В. Реформы российского образования и экономическая теория // Вопросы экономики. 2005. № 3. С.7-12.

7. Управление качеством образования: Практикоориентированная моногр. / под ред. М.М. Поташника. М.: Пед. о-во России, 2000. 448 с.

8. Патрусова А.М. Выявление подходов к толкованию понятия «качество образования» // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2010. № 2. С. 40-47.

9. Патрусова А.М. Исследование качества образования как объекта управления // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. № 5. С. 36-43.

УДК 338

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ БЮДЖЕТНЫХ РАСХОДОВ

*А.А. Сапожников, д-р экон. наук
БрГУ, Братск*

Повышение эффективности бюджетных расходов сегодня является одним из основных направлений административной реформы. Проведенный в статье анализ установленных Правительством Российской Федерации целей и задач в этой сфере позволяет определить основные направления и механизмы соответствующей деятельности муниципальных органов исполнительной власти. Детально рассматриваются направления, связанные с внедрением программно-целевых принципов организации деятельности органов местного самоуправления, переход к утверждению программного бюджета, реформирование муниципального финансового контроля и развитие внутреннего контроля.

Ключевые слова: эффективность бюджетных расходов, муниципальные органы исполнительной власти, программно-целевое управление, программный бюджет, муниципальный внутренний финансовый контроль.